

CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A SUBJETIVIDADE INTERPRETATIVA

Método, Estratégias e o Papel do Professor

Helena Sofia Rêgo de Oliveira de Andrade Moniz

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e das
Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário**

Setembro 2013

INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui o Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no âmbito do Mestrado de Ensino do Português e das Línguas Clássicas no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, oferecido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) e frequentado na Escola Secundária Camilo Castelo Branco e no Colégio S. Tomás de Aquino.

Percurso Pessoal e Justificação do Tema

Tendo concluído o primeiro ano do Mestrado em Português e Línguas Clássicas, tornou-se imperativo refletir sobre os programas das disciplinas referidas a lecionar e o percurso formativo e profissional da professora estagiária, na medida em que toda a formação pressupõe a construção de uma linha de pensamento que ligue um passado a um futuro e se concretize num presente, ideia subjacente, também, à elaboração de uma tese ou relatório científico.

Estando a acompanhar estudantes do Ensino Básico e Secundário em explicações e estudo acompanhado desde 2001, a estagiária debruçou-se sobre as questões que considerou de mais difícil apreensão pelos alunos, tendo elegido a dificuldade de interpretação textual a partir de uma posição subjetiva para tema do presente relatório. O motivo da escolha baseia-se num sentimento de perplexidade perante uma capacidade que lhe parece tão natural ao ser humano, como a de emitir uma impressão pessoal, causada por um estranhamento inerente à interpretação de um texto literário, mas que tem surgido tão complexa para os alunos.

A experiência mostrou-lhe, com efeito, que os alunos têm sido ensinados, de um modo geral, a memorizar moldes de interpretação fixos a cada tipologia, época e estilo de autor, limitando-se a repetir o que aprenderam, livres da exigência de um

raciocínio crítico baseado nas suas vivências pessoais enquanto leitores em formação. Este tipo de ensino não forma leitores ao longo da vida, pois não fomenta o gosto pela leitura, nem explicita as vantagens que o saber implícito aos textos literários pode trazer ao conhecimento do ser humano e, em última análise, do próprio ser em formação, o leitor, o recetor por excelência.

Ao debruçar-se sobre esta questão, refletindo e cruzando textos sobre o assunto, a estagiária aprendeu que a expressão da subjetividade dos alunos precisa de ser construída gradualmente, através de constelações de textos que os encaminhem num percurso coerente de diálogo pessoal intertextos e interculturais. Para tal, os textos escolhidos devem ser acompanhados de exercícios práticos que, além de desenvolverem a apreensão das estruturas, das categorias, dos estilos e das épocas, possibilitem a reflexão dos seus conteúdos na vivência dos alunos.

A mobilização de conhecimentos gramaticais inerentes à linguagem dos textos estudados torna-se, portanto, um elemento imprescindível à interpretação, compreensão profunda e expressão coerente das subjetividade dos alunos. Se a língua materna, presente nos textos estudados no Ensino Básico¹, tem um efeito interpretativo quase imediato, devido ao facto de os alunos possuírem um conhecimento implícito das estruturas da sua língua, no caso do Ensino do Latim, a falta desses conhecimentos torna impossível a interpretação de qualquer texto.

Por este motivo, os textos escolhidos para as aulas de Latim, num nível de apreensão ainda básico da língua, devem incidir principalmente nas estruturas gramaticais a serem estudadas. Só a consolidação dessas estruturas permitirá a evolução, mais tarde, para a leitura de textos literários.

¹ Excetua-se, naturalmente, os textos não contemporâneos, os de linguagem técnica, os que apresentam regionalismos, neologismos ou outras variações do português não europeu e a poesia, devido às especificidades linguísticas de cada região, estilo e época. No entanto, este relatório não se debruçará sobre estas questões por uma questão logística.

Estado da Arte e Organização Teórica

Após uma pesquisa de palavras-chave em vários arquivos digitais de teses, relatórios e artigos científicos, a estagiária concluiu que o tema da subjetividade tem sido abordado, sobretudo, sob as perspectivas da Psicologia e das Ciências Educativas, não tanto aplicado ao ensino na literatura e como método de preparação de trabalho para ensino de textos. No Anexo I, encontra-se uma lista de várias obras sobre a subjetividade.

A proposta de trabalho que será apresentada neste relatório baseou-se na leitura de três obras: Daniel Pennac² (1993), *Como um Romance*; Manuel Gusmão³ (2011), *Uma Razão Dialógica. Ensaios sobre Literatura, a sua Experiência do Humano e a sua Teoria*; e Ítalo Calvino⁴ (2009), *Porquê Ler os Clássicos?*. Tal proposta tem como objetivo demonstrar métodos que formem leitores autónomos.

Esta abordagem será aplicada em três campos de ação: a escolha dos textos, a *performance* do professor e o teor das perguntas/avaliação.

² PENNAC, Daniel (1993) *Como um Romance*, Porto: Edições Asa.

³ GUSMÃO, Manuel (2011) *Uma Razão Dialógica. Ensaios sobre Literatura, a sua Experiência do Humano e a sua Teoria*, Lisboa: Avante, pp.182-190.

⁴ CALVINO, Ítalo (2009) *Porquê Ler os Clássicos?*, Lisboa: Teorema, pp. 7-13.

I - A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Antes de iniciar o presente capítulo teórico, onde serão apresentadas estratégias de aplicação das abordagens propostas em paralelo com reflexões sobre a sua eficácia, impõe-se definir os conceitos a utilizar:

- **“Subjetividade** é entendida como o espaço íntimo do indivíduo, ou seja como ele 'instala' a sua opinião ao que é dito (mundo interno), com o qual ele se relaciona com o mundo social (mundo externo), resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações.”⁵
- **“Interpretação** é uma ação que consiste em estabelecer, simultânea ou consecutivamente, comunicação verbal ou não verbal entre duas entidades. É um termo ambíguo, [que tanto se pode referir] ao processo quanto ao seu resultado — isto é, por exemplo, tanto ao conjunto de processos mentais que ocorrem num leitor quando interpreta um texto, quanto aos comentários que este poderá tecer depois de ter lido o [mesmo]. Pode, portanto, consistir na descoberta do sentido e significado de algo — geralmente, fruto da ação humana.”⁶

Trata-se, portanto, de um tipo de ensino de literatura vocacionado para o sujeito que interpreta e não tanto para o objeto interpretado, para a aquisição e formação do indivíduo em aprendizagem. Neste processo, o papel do professor é determinante, fulcral e exige uma formação eclética e atualizada, entre outras qualidades que irão ser desenvolvidas seguidamente.

⁵ MAYOS, G., "O Iluminismo frente ao Romantismo no marco da subjetividade moderna" (traduzido por Karine Salgado), retirado de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Subjetividade>

⁶ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Interpreta%C3%A7%C3%A3o>

1. O PERFIL DO PROFESSOR DE LITERATURA, MEDIADOR DA SUBJETIVIDADE

1.1. O professor como amante da arte

O professor de literatura deve ser, antes de mais, um leitor. Como se pode ensinar aquilo que não se é? Não um simples consumidor de textos, mas um amante de literatura, um apaixonado das letras e das ideias, das formas de escrita. Alguém que sinta o pulsar dos textos dentro da sua corrente sanguínea, que se reencontre na leitura, não só a si próprio, mas face às leituras antigas. Um texto não é fruto de um autor, mas de muitos outros que o antecedem e muitos outros ainda por nascer. É, também, fruto das suas múltiplas leituras ao longo dos tempos.

Utilizando a descrição do professor Georges Perros, mencionado por Daniel Pennac em *Como um Romance*, (1993):

Aquele professor não metia à força o saber, oferecia o que sabia. Era menos professor do que trovador – um daqueles prestigiadores de palavras que frequentavam as hospedarias dos caminhos de Santiago e que cantavam canções de gesta aos peregrinos analfabetos.

Como tudo tem de ter um início, todos os anos reunia o seu pequeno rebanho nas origens orais do romance. A sua voz, como a dos trovadores, dirigia-se a um público *que não sabia ler*. Abria os olhos. Acendia lanternas. Dirigia as suas gentes pela rota dos livros, peregrinação sem fim nem certezas, encaminhamento do homem para o homem.⁷

Os alunos apreendem, em primeiro lugar, aquilo que o professor é; em seguida, o que faz; e, apenas por último, aquilo que diz. De nada serve tudo o que lhes possa dizer de científico e verificável se nada disso for sentido. Os alunos decoram os elementos anotados, reescrevem-nos no momento de exame e logo esquecem. Mas aqueles que forem tocados por uma interpretação sincera e sentida jamais a

⁷ PENNAC, Daniel (1993), *op. cit.*, p. 88.

esquecerão. Poderão esquecer as palavras com que foi construída a interpretação, o assunto em questão e contextos envolvidos, mas não esquecerão aquilo que sentiram e viram sentir na sua presença: o impacto que um texto pode ter num ser humano. Afinal, o texto não estava morto. Estava bem vivo no peito daquele professor quando o leu e foi escutado.

Obviamente, o professor não pode ser apaixonado por todo o cânone exigido pelos órgãos políticos e administrativos e, em relação aos textos de que não goste, particularmente, deverá estudá-los com o devido respeito que lhes deve. Numa turma diversificada, as afeições e aversões variarão em relação ao gosto do professor. O importante é demonstrar aos alunos que é possível amar a literatura, sendo o testemunho vivo dessa fonte de felicidade e entusiasmo.

Sendo a literatura construída a partir de histórias do real e de experiências, das quais os alunos estão carentes, como seres humanos que são, em pleno potencial de vida em irrupção, cabe ao professor mostrar que os textos estão cheios dessa realidade que os alunos buscam sedentos.

1.2. O professor como facultador de interpretações

1.2.1. O ato de ler em voz alta

“- O mais importante era ele ler para nós em voz alta, era a confiança que ele colocava imediatamente no nosso desejo de compreender... O homem que lê em voz alta eleva-nos à altura do livro. Ele *dá* verdadeiramente a ler!”⁸

O ensino da literatura tem-se baseado na memorização de esquemas de interpretação e fórmulas de leitura que os alunos estudam para o teste e logo esquecem, devido ao facto de este conhecimento não ter sido inserido dentro da sua base pessoal de interpretação. É, por isso, tão importante dialogar com os alunos através dos textos, valorizando as suas opiniões, que traduzem as suas vivências.

⁸ *IDEM, Ibidem.*

O texto fala por si próprio, tem uma mensagem que é preciso traduzir e, por isso, Pennac refere a importância do reconto e da síntese, porque, por vezes, a mensagem parece indecifrável à luz dos poucos anos de experiência que os alunos trazem. Mas isso não implica negligenciar o que o próprio texto tem a dizer sobre si próprio e que só a escuta interessada pode traduzir, mais do que a memorização da síntese. Antes de mais, segundo a proposta de Pennac, o professor deverá ler em voz alta excertos que captem a atenção e interesse dos alunos e que sejam de acessível apreensão. O que nos leva à questão do que pode interessar ao professor tornar compreensível num texto.

1.2.2. A compreensão do texto através de outros textos

De entre os elementos de difícil compreensão dos textos, surgem, nomeadamente, a linguagem, a mensagem a transmitir e os *tópoi* utilizados. São aspetos que traduzem um contexto histórico de uma época, lugar, uma relação de estilos em comunicação com outros textos e correntes, características de género e tipologias textuais e escolhas pessoais que são imperativas no estudo de um determinado autor. O método tradicional de explicitação destes conteúdos passa pela divulgação de quadros-síntese, contextualizações teórico-práticas, questionários de exercícios e produções escritas “à maneira do autor”. Também é comum e produtivo utilizar estes elementos para a explicitação de questões gramaticais que constam no programa, assim como recorrer à interdisciplinaridade para abordar um determinada época histórica, área científica ou artística.

No entanto, estes métodos relegam a compreensão textual para segundo plano, na medida em que o contacto com textos literários não está a ser trabalhado diretamente durante estes momentos que são preciosos. Por este motivo, encontramos alunos que, tendo estudado exaustivamente todos os conteúdos, não conseguem atingir a compreensão do texto pedido.

A sugestão apresentada no presente relatório é a formação da compreensão interpretativa através de textos literários. Para explicitar melhor o que se pretende dizer, será utilizado um exemplo para o estudo de *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. A maioria das dificuldades apresentadas pelos alunos traduz-se pela falta de contacto prévio com as especificidades do género épico que, sendo o mais antigo da poesia, não é habitual constar nas preferências de escolha dos jovens, a nível de leitura recreativa. Contudo, este desconhecimento poderá ser um aliado na criação da sensação de estranhamento, tão importante para despertar o interesse pela leitura.

Abordar passagens breves de outras epopeias, selecionadas por conterem características comuns com *Os Lusíadas* (como a estrutura interna, externa, a presença e o papel da mitologia, das figuras de estilo, o louvor do herói, a estrofe, o verso, a rima, a organização da sintaxe ou as escolhas vocabulares), em momentos de aula de avaliação contínua e não presencial, permitirá a familiarização com as suas estruturas e *tópoi*, veiculará a compreensão das frases, sem prejuízo desse estranhamento inicial, na medida em que a obra não está ainda a ser estudada diretamente.

Assim, a construção de constelações textuais auxiliará a apreensão mais profunda dos conhecimentos: os alunos poderão justificar passagens camonianas, utilizando referências pessoais à *Eneida* ou à *Odisseia*. Além disso, quando iniciarem o estudo de *Os Lusíadas*, propriamente dito, sentirão uma afinidade bastante maior com esta obra do que com as outras epopeias, na medida em que deverão conhecer o assunto, que pertence às suas raízes culturais.

A nível de contacto com o assunto da obra, poder-se-á optar pela leitura da *Mensagem* de Fernando Pessoa, dos textos de Bocage sobre Camões, sobre as profecias de Bandarra e do Quinto Império e de poemas contemporâneos que se foquem nos aspetos dos Descobrimentos.

2. A CONSTRUÇÃO DE CAMINHOS

2.1. Flexibilidade enquadrada numa visão global

Para possibilitar a eficácia de uma construção é necessário planificar a longo prazo. Sendo uma incerteza a continuidade do acompanhamento de uma turma entre diferentes anos letivos, o melhor será avaliar os objetivos para um ano letivo.

Em primeiro lugar, o professor deverá debruçar-se sobre o Programa Oficial em vigor para o decorrente ano de escolaridade, os objetos de estudo definidos pela instituição escolar e respetivos núcleos disciplinares e o manual adotado, antes ainda de o ano letivo começar e conhecer a turma. Encontrará traços comuns entre os vários textos a abordar, traçando um caminho de introdução, desenvolvimento e conclusão, de maneira a que haja comunicação entre os conteúdos, temas e formas dos textos. Esta forma de trabalhar fortalece um sentimento de coerência e familiaridade entre os alunos e as obras a estudar.

Em todo o processo de ensino, o professor nunca pode perder de vista a noção de flexibilidade, apenas possível através de um espírito de humildade científica, uma vez que as atitudes de apego orgulhoso ao trabalho realizado e previsto só dificultarão o diálogo com os alunos e o objetivo primordial do ensino: a receção. No entanto, estes sentimentos de apego afetivo ao próprio trabalho são naturais ao professor em início de carreira, ainda inseguro em relação à eficácia do seu trabalho e métodos e, portanto, temeroso. Mas a consciência desta fraqueza poderá contribuir para a previsibilidade desta mesma atitude, fator essencial para aprender a contorná-la e aceitar a sua própria falibilidade, inerente à sua condição de ser humano. Os alunos valorizam um professor que se aceita e se assume, ao mesmo tempo que sentem uma compaixão recíproca em relação às suas próprias fragilidades. A honestidade em sala de aula ajuda a formar adultos mais humanos e mais responsáveis.

2.2. Conhecer a turma: conhecimentos prévios, interesses pessoais e o fortalecimento da autoestima intelectual

Ambicionando a eficácia da receção como objetivo máximo e prioritário, o professor poderá sondar toda a informação possível sobre os seus futuros alunos: junto dos professores que os têm acompanhado e através da leitura de dados pessoais que haja na escola sobre eles. Este método poderá tornar-se tão vantajoso como perigoso, se o docente se fechar sobre os dados que serão, sempre, fruto de interpretações subjetivas das pessoas que os avaliaram, critérios pessoais e meias-verdades que vão circulando entre o pessoal docente acerca dos estudantes. Muitas vezes, os professores transformam meras impressões em factos adquiridos, que os alunos, percecionando, logo assumem como regulador de comportamento. Por outras palavras, esta reação é comum: “se é isto que pensam de mim, é isto que vão receber de mim.” O ensino eficaz não tem qualquer interesse em solidificar papéis temáticos em sala de aula, pretende, antes, absolver todos os estudantes em relação ao seu passado e comportamentos em outras disciplinas, dando a todos a oportunidade de serem alunos exemplares. Assim sendo, se o docente se considera uma pessoa de opinião volúvel, facilmente influenciável, poderá optar por não se informar previamente acerca de seus futuros alunos.

Conhecer a turma é um processo gradual ao longo do ano, composto de registos e anulações de conhecimentos e opiniões. Perguntar, no primeiro dia de aulas, acerca de leituras habituais, averiguar a opinião sobre textos populares diversificados, conferirá uma impressão dos alunos enquanto leitores. Além disso, constituirá um ponto de partida para o professor traçar o caminho que o levará aos objetivos programáticos. Poderá optar pela realização de um teste diagnóstico, composto das áreas gerais da disciplina de Português ou de Literatura Portuguesa, ou por vários exercícios orais (quer de escuta e compreensão, quer de produção, quer de articulação e transposição), gramaticais (no quadro ou por fichas que os alunos possam guardar) de leitura, interpretação e produção escrita.

Feito este primeiro diagnóstico, o docente retoma o plano inicial e faz as alterações necessárias: é chegada a altura de definir objetivos anuais e periódicos. No caso de as lacunas da turma serem profundas em relação ao que era suposto ter sido adquirido em anos anteriores e o interesse e a capacidade de retenção de conhecimentos serem bastante fracos, será necessário solidificar esses conhecimentos antes de serem introduzidos novos, pelo que a planificação não poderá ser demasiado ambiciosa. Será sempre preferível que os alunos aprendam poucas coisas bem, do que muitas coisas, mal. No caso de a turma demonstrar mais conhecimentos prévios do que seria esperado, em conjunto com uma curiosidade intelectual sedenta, as alterações ao plano inicial do professor deverão ter em conta um processo de transcendência do programa, ou seja, ir além dos requisitos mínimos exigidos pela disciplina.

Estas duas situações hipotéticas são dois extremos e raramente se verificam na realidade. O comum será encontrar turmas diversificadas, compostas por alunos que apresentam conhecimentos prévios muito distintos e de curiosidade intelectual, variando entre nenhuma e total. Por isso, é útil a construção da avaliação por etapas gradativas, em que as fichas são compostas de perguntas mais simples (que permitem aos alunos desinteressados, mas que estudam, terem um mínimo de resultados positivos) que vão evoluindo em complexidade (dando aos alunos mais exigentes a possibilidade de crescerem intelectualmente, ao mesmo tempo que também ajudam os mais fracos a construir a noção de percurso intelectual).

A curiosidade intelectual pode ser estimulada através dos interesses naturais dos alunos por assuntos e estilos de escrita, que o professor deverá ter em conta como critério de seleção textual, procurando sempre diversificar os materiais e conferir-lhes algo de novo, desconhecido. É motivador para os alunos encontrarem ecos pessoais nos textos que estudam, assim como a valorização das suas opiniões pelo professor. Será, também, estimulante para os alunos encontrar utilidades visíveis no seu trabalho, como ver textos seus publicados no jornal da escola ou da região, afixados em painéis nas paredes, participarem em atividades dinamizadoras, como representações teatrais, receção de convidados e eventos.

Concluimos com a noção de que a melhor maneira de despertar a curiosidade intelectual num aluno é reforçar-lhe a autoestima a esse nível, no âmbito do que já foi dito anteriormente: o ser humano só caminha se acreditar ser possível.

2.3. Critérios de hierarquia textual

A planificação dos objetos de estudo para a aula de Português deverá incidir na criação de um cânone⁹ de textos, construído em função dos fatores enunciados anteriormente, sendo constituído maioritariamente de clássicos literários. Esta afirmação baseia-se no papel inalienável da escola de proporcionar o contacto direto com os clássicos da literatura, o património nacional e universal.

Ítalo Calvino define “clássicos”¹⁰ como obras que não se esgotam de sentidos nas suas múltiplas leituras, sentidos esses que enriquecem quem os lê e relê, tornando-se inesquecíveis companheiros de vida: a sua leitura proporciona a descoberta de um saber interior, inconsciente, criando vínculos com os seus leitores. Constituindo parte integrante da memória coletiva, trazem consigo todas as leituras anteriores, universais e individuais, dos seus autores enquanto leitores e do próprio leitor que, com elas, se define em relação com ou em contraste aos clássicos. Por estas razões, tornam-se “os seus clássicos”.

A criação de um cânone implica uma hierarquia, uma escolha entre “bons textos”, “maus textos”, “melhores e piores textos”, “relevantes ou irrelevantes”, “clássicos” ou “não clássicos”, que não se pode basear exclusivamente nas impressões

⁹ “O cânone o que é? Um corpo de autores e obras [...] e um conjunto de normas, regras ou convenções, discursivas, estéticas e culturais, seja para conservar e reproduzir aquele corpo como um legado reprojectável, seja para o acrescentar por inovação, ampliação ou substituição. Desse conjunto normativo, podem deduzir-se procedimentos para ler e escrever. Para compreender e exprimir: comunicar e fazer o que nunca está feito ou feito-acabado, perfeito.[...]”

No caso do que nos interessa, o de um cânone escolar, trata-se do que da literatura consideramos, num dado período histórico, ser ensinável a/e apreensível por uma determinada comunidade educativa.”

GUSMÃO, Manuel (2011) *op. cit.*, p. 184.

¹⁰ CALVINO, Ítalo (2009) *op. cit.*, pp. 7-13.

do professor, mas, também, na sua leitura da realidade comum, da sociedade, dos objetivos pretendidos e nas opiniões e afinidades dos próprios estudantes.

Segundo Manuel Gusmão¹¹, a literatura deverá ser ensinada como arte, cultura e história, campos inseparáveis de diálogo com o mundo. Este critério implica que o cânone utilizado não seja constituído apenas por textos, mas por diversos suportes artísticos, visuais, auditivos e ambos, que se relacionem com a literatura, explicitando marcas históricas e culturais.

Por exemplo, aquando do estudo da obra *Felizmente Há Luar*, de Luís de Sttau Monteiro, será interessante abordar os acontecimentos que sucederam à época da escrita (o princípio dos anos 60), nomeadamente, o Maio de 68 e suas repercussões mundiais. Este estudo forma um paralelo com o tempo da história: a repressão da revolta liberal, com a execução de Gomes Freire de Andrade e seus companheiros e a consequente Revolução do Porto, de 1820. Demonstrar-se-á, deste modo, que o tempo atua em ciclos de tese e antítese¹², mostrando que, no passado, após eventos massivos de repressão, ocorreram eventos de revolução, por sua vez seguidos de novos eventos de repressão e, assim, sucessivamente. Será, então, oportuna a escuta da canção “Amanhã vai ser outro dia”, de Chico Buarque, escrita no rescaldo dos acontecimentos de Maio de 68, assim como fotografias da época, o visionamento do filme “Os sonhadores” (2002), de Bernardo Bertolucci, ou do mais recente, “Maio de 68, A Bela Obra de Arte” (2008), de Jean-Luc Magneron. Este exemplo pretende apenas demonstrar como se poderá inserir obras não exclusivamente textuais dentro de um determinado assunto a estudar, combatendo “o estado da arte”.

O cânone também deve incluir obras não literárias, como textos funcionais, na medida em que cumpre à disciplina de Português a familiarização com esses tipos de texto, seus funcionamentos e linguagens. No entanto, embora estes textos não sejam clássicos, poderão ser relacionados com as obras literárias. Poder-se-á escrever uma carta de emprego a partir de *O Fiel Jardineiro*, de John Le Carré, ou de *O Carteiro*, de Pablo Neruda, uma crónica jornalística a partir de *Os Maias*, de Eça de Queirós, uma brochura turística, através de *As Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett. Este tipo

¹¹ GUSMÃO, Manuel, *op. cit.*, pp. 185-187.

¹² Teoria da Dialética, presente em Heraclito, Platão, Aristóteles, Kant, Hegel, Marx e Engels. Será interesse cruzar este estudo com a disciplina de Filosofia.

de trabalho motiva os alunos que necessitam de uma abordagem funcionalista sobre as matérias que aprendem. Mas relembramos, acima de tudo, que os textos devem ser ensinados por si próprios, pelo seu próprio valor, não nos limitando a funções ou utilidades visíveis, correndo o risco de dar uma ideia errada¹³ da literatura.

3. AVALIAÇÃO

Citando o professor de psicologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Professor Paulo Santos, numa de suas aulas, podemos afirmar: *“Se os professores querem motivar os alunos a estudar de forma diferente, a forma mais eficaz de o fazer é através da avaliação”*. Aliado a uma *performance* inspiradora e a uma escolha de textos coerente e de gradual complexidade, é imprescindível definir os critérios a avaliar nos alunos. É necessário ter em conta que a perspetiva subjetivista não é a mais adotada pelos professores de literatura, pelo que o teor das perguntas terá sempre de surgir em diálogo com as perguntas tradicionais. A proposta defendida pretende levar os alunos a apropriarem-se dos textos de forma gradual.

Assim, será adequado formular as perguntas habituais sobre as características de género e de tipologias textuais, sempre baseando-nos nos modelos de exames nacionais vigentes, investir tantas aulas quantas necessárias no ensino e apropriação das questões gramaticais, pois nunca poderemos esquecer que lecionamos uma disciplina base do ensino integral e não uma opção de literatura extra curricular. Mas uma perspetiva complementar a outra, tornando o ensino mais completo. Assim, seguindo os modelos de exame, as perguntas deverão surgir por ordem de complexidade, começando por verificar quem de facto leu o texto e prestou o mínimo de atenção, através de um ou dois exercícios de escolha múltipla ou Verdadeiro ou

¹³ A ideia de que a literatura terá, necessariamente, de “servir” para alguma coisa, pensamento fruto da sociedade tecnicista e imediata que traz como consequência a distinção entre “coisas úteis” e “coisas inúteis”. No seu extremo, esta filosofia afeta os seres humanos, separando-os entre “vencedores” e “perdedores”, “úteis” e “inúteis”, criando um estigma social e profissional entre aqueles que não alcançam um sucesso “útil”, levando-os a caminhos de marginalidade e inutilidade efetiva.

Falso, seguido de algumas perguntas de resposta breve de acordo com os moldes tradicionais. Esta perspectiva salvaguardará os alunos que têm mais dificuldade em assimilar novos moldes de aprendizagem. Deverão guardar-se então as perguntas de subjetividade para o fim do questionário ou teste. Neste âmbito, procurar-se-á saber algo mais do que a simples opinião do aluno acerca do que leu, uma pergunta tão vaga como vazia de conteúdo. Seguidamente, serão propostos alguns tipos de raciocínio inerente a perguntas deste tipo, que poderão ser aplicados a respostas de desenvolvimento ou textos de opinião:

- Selecionar algum aspeto que possa comunicar diretamente aos alunos e desenvolver o trabalho nessa abordagem;
- Além do retrato psicológico das personagens: criar situações derivadas das presentes no texto e perguntar aos alunos como eles acham que essas personagens reagiriam;
- Transpor as experiências que surgem nos textos para a experiência individual do aluno: alguma vez passou por alguma situação semelhante? Como reagiu? E quais as suas razões? Ou como reagiria se fosse confrontado...?;
- Relações diversas intertextos: comparar personagens ou situações dos textos anteriores com os que estão a ser estudados;
- Especular sobre a intenção do autor, quando esta não está apresentada explicitamente: esta questão deverá partir de alguma afirmação ou atitude em concreto no texto e não da biografia do autor, tendo em conta que este trabalho é direcionado para o subjetivismo e não para o biografismo;
- Diálogo cronológico: relacionar os eventos relatados ou comportamentos das personagens na situação do texto com a atualidade. Esta abordagem poderá ser desenvolvida em conjunto com a disciplina de História.
- Levar os alunos a questionar as escolhas dos autores: por exemplo, o que justifica um episódio como “Inês de Castro” ter semelhante extensão n’ *Os Lusíadas* – para este trabalho será necessário que o

professor apresente uma visão global do género épico, mostrando Dido na *Eneida*, explicitando a necessidade de legitimação de um género que poucos autores se atreviam a escrever, e a relação do episódio com todo o âmbito da exaltação da História de Portugal e o modo como a literatura servia esse fim.

- Diálogo entre colegas e trabalhos de grupo: a troca de impressões será sempre veículo da subjetividade, uma vez que não há duas leituras iguais, mas este tipo de trabalho exige um plano muito claro para os alunos, senão facilmente desviam o debate para assuntos comuns não relacionados com o tema pedido.
- Relação da literatura com outras formas de arte: filmes, canções, pinturas, fotografias, peças de teatro... são formas dinâmicas de mostrar o peso de um tema na sua cultura e diferentes abordagens de pintor, autor textual ou cineasta podem ser discutidas em aula.

4. O PROFESSOR DE LÍNGUAS CLÁSSICAS E A SUBJETIVIDADE:

4.1. Porquê ensinar as línguas clássicas?

Uma questão fulcral a que todo o professor de Clássicas é sujeito nos nossos dias é: “porquê ensinar Latim e/ou Grego?”, seguida de comentários despropositados e pejorativos. A primeira resposta deverá ser sempre um sorriso aberto, pois não se deve julgar a ignorância dos outros, da mesma maneira que ninguém é absolutamente conhecedor de todas as áreas. Porém, independentemente da vontade do professor de reagir ou não às provocações, a resposta a essa pergunta deverá ser muito clara para o próprio, como pilar do seu trabalho.

Sobre os benefícios do ensino, da aprendizagem e do estudo destas línguas muito já foi referido e será também aqui abordado. Mas existe sempre algo mais

pessoal que leva um estudante a interessar-se por estas línguas e é precisamente nesta questão que deve residir o espírito da partilha. Por outras palavras, se convidássemos todos os professores de Estudos clássicos a partilharem as suas verdadeiras motivações, estaríamos perante um leque inimaginável de diversidade, pois o Latim e o Grego assim o permitem. Foram línguas que marcaram períodos históricos importantíssimos da humanidade, que veicularam conhecimentos e tendências que se repetem, nos quais nos podemos ainda hoje rever, não só por este teor cíclico, mas porque o ser humano não mudou tanto no seu íntimo desde essa época e carrega ainda essas informações no seu ADN. As tragédias clássicas ainda hoje provocam catarses; ainda podemos aprender com os filósofos; podemos cuidar-nos com a sabedoria que os físicos possuíam acerca das plantas medicinais; podemos deleitar-nos com os belos poemas de Catulo ou de Safo; podemos aplaudir e chorar: “ai que falta que fazia hoje um Séneca para dizer umas verdades a estes criminosos!” Basta observar o fascínio que estas línguas ocupam no mundo das artes, quando encontramos, por exemplo, álbuns inteiros de *Heavy Metal*, com músicas escritas em língua grega e em latina, pois trata-se de um dos estilos mais complexos da música atual e os seus artistas aperceberam-se de como é ímpar a musicalidade destas línguas. E das artes vive a cultura, e sem cultura não há futuro. Não podemos perder a dimensão do passado, se queremos caminhar para o futuro, ou seguiremos repetindo os mesmos erros até ao expoente máximo da nossa vulgar existência, sem grandeza, sem aspirações, máquinas processuais de enriquecimento de quem controla as grandes nações.

Citando Jacques Delors, podemos dizer:

Um sentimento de vertigem apodera-se dos nossos contemporâneos, divididos entre esta mundialização de que eles vêm e por vezes sofrem as manifestações e a sua busca de raízes, de referências, de pertença.

[...] Tudo convida pois a revalorizar as dimensões éticas e culturais da educação e, por isso, a dar os meios a cada um de compreender o outro, na particularidade de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade.

[...] As diferentes vias a oferecer deverão compreender as que, sendo clássicas, são mais viradas para a abstracção e conceptualização, mas também as que, enriquecidas por uma alternância entre a escola e a vida profissional ou social permitem revelar outros talentos e outros gostos [...] Esta diversificação, esta sim, responde indiscutivelmente às necessidades da sociedade e da economia.¹⁴

Terminámos uma época marcada pelo positivismo, que conferia uma importância exclusiva à racionalidade e ao universo observável, mas também ele subjacente à razão. É um facto que os cientistas da Física Quântica já conseguiram provar que o objeto observado é profundamente influenciado pelo seu observador, fator que tornou a maior parte das experiências científicas obsoletas. Que resta agora da imponente certeza das 'Ciências Exatas?' Que fará o Homem sozinho no Universo, sem Deus, nem Certezas observáveis? Resta-lhe agora apenas o Passado e o Futuro, a Memória e a Imaginação: aprender com o passado, criar com o futuro, basear-se num saber que não é apenas empírico, nem apenas racional, holístico, mas dedutivo, colocando a intuição em diálogo com as restantes formas de processamento de informação.

Como diz Maria Alvelos,

Será essencial compreendermos que o acesso à tal informação que nos rodeia não é por si só sabedoria. Esta é o resultado da informação quando articulada com a experiência que vamos adquirindo nos mais diversos contextos, e é o gerir desta experiência perante os novos dados que nos vão sendo fornecidos que constitui o verdadeiro saber.¹⁵

Posto isto, enumeremos os tão postulados benefícios do Latim¹⁶:

- desenvolve o espírito de observação;

¹⁴ A.R. (1996) 'L'Unesco plaide pour une nouvelle utopie', (traduzido por Maria Teresa Geraldine Freire) In *Le Monde de l'Education*, Mars: pp.6-8.

¹⁵ ALVELOS, Maria Manuela Pereira Pinto (1997) "Magister hic et nunc: breve reflexão" In *Actas II Colóquio Clássico; 13-14 de Maio de 1997*, Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.70-71.

¹⁶ Alguns tópicos foram retirados do artigo referido na nota anterior, p. 72.

- contribui para uma maior flexibilidade intelectual;
- é um veículo de cultura exemplar;
- aprofunda o conhecimento da língua portuguesa e outras línguas;
- aumenta a capacidade de memorização;
- disciplina o cérebro de forma matemática;
- ajuda os alunos a serem mais metódicos e organizados, não apenas na forma de pensar, como na de se exprimirem.

4.2. Texto escrito

O suporte por excelência das línguas clássicas é o texto escrito. Existem imensas abordagens modernas da língua latina: desde anedotas, canções, livros de banda desenhada, etc. que pretendem aplicar a língua latina em retratos do quotidiano atual e com as quais os alunos facilmente empatizam. Esta abordagem da língua tem um carácter mais funcional e traz bastantes benefícios numa fase inicial da língua com alunos mais jovens. Contudo, os alunos não podem ignorar que o Latim se estuda a partir dos textos escritos:

O texto é para nós o elemento fundamental sobre que assenta a aprendizagem, no seu tratamento reside o essencial de toda a interacção do aluno com a língua e com a cultura. Da sua abordagem na aula depende em grande parte o sucesso ou o insucesso da aprendizagem dos alunos, sucesso que passa pela competência da leitura, pelo desenvolvimento de capacidades e a aquisição de conhecimentos, mas também pelo interesse, pelo entusiasmo com que estudar estas línguas.

[...] Ler é essencialmente compreender. Pronunciar, articular, acentuar são importantes, mas a este processo de descodificação associa-se um outro, o da busca de sentido, num processo recíproco de descoberta e desenvolvimento. O que se pretende com a leitura de um texto é a

construção do sentido, num percurso em que a descodificação fónica e construção do sentido são processos complexos que se interajudam e completam.¹⁷

4.3. A memorização de vocabulário no desenvolvimento das competências subjetivas

Treinar a subjetividade em textos latinos é muito difícil numa fase inicial. Aos primeiros contactos, importa motivar o aluno para esta atividade que é a descoberta da mensagem escondida por detrás de uma língua diferente, familiarizá-lo com as ferramentas, com as regras e os sistemas. Devemos utilizar preferencialmente frases muito simples, textos forjados e elementos que possam contribuir para a memorização e reconhecimento de estruturas, mais do que presentear os alunos com uma panóplia de informação que os pode assustar, sobretudo aos mais jovens. Além disso, tradicionalmente os alunos trazem conhecimentos pobres de gramática da língua materna, fator que tem estado a mudar com a introdução dos novos programas, mas que ainda é recente. Como professores de Latim, não poderemos esquecer, por isso, que muitos alunos irão aprender as estruturas da sua própria língua na aula de Latim.

O método de ensino que foi adotado no Colégio que a estagiária frequentou estimula a memorização do vocabulário usado, recusando a utilização do dicionário. Este fator apresenta claras vantagens e algumas desvantagens.

A maior das vantagens da memorização do vocabulário reside no facto de permitir uma aprendizagem mais profunda da língua latina, tornando-a próxima da língua materna. A não utilização do dicionário proporciona uma melhor gestão do tempo e um foco mais concentrado no conteúdo do texto:

¹⁷ FREIRE, Maria Teresa Geraldês (1997) “Aprender latim hoje: *otium an negotium?*” In *Actas II Colóquio Clássico; 13-14 de Maio de 1997*, Aveiro: Universidade de Aveiro, p.194.

De facto, o “saber de cor” muito vocabulário permite que o aluno compreenda, desde a primeira leitura, o sentido global do texto e que só tenha de ir à procura de algumas palavras, quer para completar o sentido global, quer para aperfeiçoar uma ideia que tinha ficado apenas esboçada.

Ora, para se “saber de cor” o vocabulário é necessário que os professores comecem, desde as primeiras aulas de iniciação, a exigir aos alunos um pequeno esforço diário para que, aos poucos, o enriquecimento vocabular se possa ir fazendo.¹⁸

Torna-se, então, possível questionar o conteúdo dos textos, fazer perguntas de interpretação e de subjetividade. Os alunos conquistam uma relação de empatia por aquele escritor em particular, que utiliza sempre aquela palavra naquele registo. Então, traduzir-se-á uma palavra sempre da mesma maneira, por ter o mesmo sentido, mesmo que isso não aconteça em Português? Não dependerá o estudo interpretativo de traduções não literais?

Eis a maior das desvantagens da exclusão do uso do Dicionário. Uma mesma palavra tem sentidos tão diferentes nas frases do Português: os mal-entendidos que a ausência de um “não” no lugar apropriado pode causar ou, até, a sua repetição. E como mudam de sentido as palavras na flexível língua portuguesa! Diz o povo com sabedoria: “a língua portuguesa é tramada!”

De modo algum, poderemos dispensar o dicionário. Será produtivo, sim, numa fase inicial. Ou se o nosso objetivo for apenas estudar algumas bases da língua, usando textos forjados para treino. Nunca para o estudo de autores clássicos. Basta pesquisar uma palavra no dicionário para contemplar mais de dez alíneas, muitas vezes, contraditórias.

¹⁸ TORRÃO, João Manuel Nunes (1997) “A aquisição de vocabulário e o uso de dicionário” *In Actas II Colóquio Clássico; 13-14 de Maio de 1997*, Aveiro: Universidade de Aveiro, p.177.

II - O ESTÁGIO NA ESCOLA SECUNDÁRIA CAMILO CASTELO BRANCO

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida em duas instituições, tendo a Escola Secundária Camilo Castelo Branco sido a escolhida para as aulas de Português. Assim, a estagiária assistiu e lecionou aulas nesta Escola em duas turmas: o 8ºA e duas turmas de 12º profissional (CEF¹⁹), miscigenadas em uma única, o 12ºE e o F.

Este estágio foi supervisionado pela professora orientadora Conceição Carvalho.

1. Caracterização da Escola

“A Escola Secundária de Camilo Castelo Branco iniciou a sua atividade em 1985. Fica situada numa área arborizada de 3,9 hectares integrada em zona residencial da freguesia de Carnaxide, concelho de Oeiras.

Inicialmente era designada Escola Secundária de Carnaxide mas, em 1992, sob auscultação da comunidade escolar, adotou como patrono o escritor Camilo Castelo Branco, em virtude da sua incontornável importância na cultura literária portuguesa e, sobretudo, pela sua estada, em determinado período da sua vida, na freguesia de Carnaxide.

O compromisso de excelência por parte de todo o pessoal tem permitido diversificar a oferta educativa no sentido de corresponder às necessidades educativas da população.

Como escola de tipologia ES/3, oferece à população juvenil o 3º ciclo do ensino básico (incluindo cursos de educação e formação de tipo 2 e 3) e o ensino secundário (cursos científico-humanísticos e cursos profissionais). Integra também um Centro Novas Oportunidades.

¹⁹ “Os Cursos de Educação e Formação (CEF) são uma oportunidade para poder concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso flexível e ajustado aos seus interesses, ou para poder prosseguir estudos ou formação que lhe permita uma entrada qualificada no mundo do trabalho.”

<http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario/modalidades-de-ensino/cursos-de-educacao-e-formacao-de-jovens>

No ano letivo 2011/2012, a ES/3 de Camilo Castelo Branco abrange 720 alunos distribuídos pelos diferentes níveis de ensino, a saber: Ensino Básico - 7º, 8º e 9º ano; Ensino Secundário - 10º, 11º e 12º ano.”²⁰

Entre Setembro e Maio do ano letivo 2012/2013, a estagiária verificou tratar-se de uma escola com um ambiente bastante familiar entre os vários profissionais que, na sua maioria, integram a escola há várias décadas. Pela referida razão poderá ser difícil integrar este ambiente, apesar da simpatia e abertura dos colegas. Afinal, eles sabem que o estagiário está apenas de passagem e as suas ações terão repercussões muito limitadas nas suas vidas e na vida escolar.

2. Caracterização das Turmas de Trabalho:

8ºA

O 8ºA foi a turma que foi atribuída à estagiária, por comum acordo entre esta e a Orientadora, a Professora Conceição Carvalho. Era composta inicialmente por 26 alunos²¹, com a média de idades de 13 anos, bastante diversificada nos seus interesses particulares. Vinham de outra professora, não havendo conhecimento prévio entre eles e a orientadora, fator vantajoso para a estagiária, que pôde aprender como se começa a trabalhar com uma turma que não se conhece. A turma era bastante heterogénea, havendo excelentes alunos a nível intelectual, outros mais preguiçosos, outros ainda com bastantes dificuldades de aprendizagem que estavam indicados para serem seguidos pelo ensino especial. Alguns alunos apresentavam padrões de falta de sono e falta de interesse por parte dos encarregados de educação. Mas a maioria dos alunos era trabalhadora e metódica, expressando ansiedade quando confrontada com perguntas que fugiam à normalidade da memorização.

²⁰ Texto retirado de <http://www.ecarnaxide.pt/entidade/es-camilo-castelo-branco>

²¹ Alguns alunos saíram, outros entraram, mas rondou este número.

Ansiosa por despertar curiosidades intelectuais, treinar a subjetividade e o espírito crítico, a estagiária insistiu em perguntas que viam os textos como parte integrante da vida pessoal dos alunos. Este tipo de perguntas deixava a maioria dos alunos perplexa, teimando em responder por lugares comuns, copiando as respostas uns dos outros. Quem melhor se destacava inicialmente neste tipo de perguntas eram alguns alunos mais desvalorizados pelo ensino tradicional, considerados desmotivados e preguiçosos. Porém, ao longo do ano, com o treino, o sucesso neste tipo de perguntas foi subindo gradualmente, na medida em que os alunos se mostraram orgulhosos de demonstrar a sua criatividade e ginástica mental, entusiastas por responder de forma cada vez mais pessoal, construindo um caminho de melhoria da sua autoestima intelectual. Outros alunos, por timidez, não mostravam vontade de participar oralmente, mas demonstravam estas mesmas características por escrito, produzindo textos expositivos e argumentativos brilhantes. Não obstante, alguns alunos não conseguiram integrar este tipo de abordagem, deixando as perguntas em branco, ou escolhendo não participar.

12º E e F (CEF)

As turmas de 12º ano eram turmas de alunos mais vocacionados para a entrada no mundo laboral, sendo certo que alguns já o integravam há vários anos. Tinham idades compreendidas entre os 16 anos e os 21. A turma E já conhecia a orientadora, enquanto a F não. A estagiária aceitou acompanhar parcialmente estas turmas, para que pudesse constar como experiência no Ensino Secundário, uma vez que a turma que acompanhava era do 3º ciclo.

Estes alunos mostravam-se desmotivados em relação à sua capacidade de aprendizagem, apresentando baixa autoestima intelectual, e resistentes à influência de uma professora estagiária jovem. No entanto, alguns alunos mostravam interesse pelas matérias dadas, gostavam de partilhar os seus raciocínios em voz alta, talvez até

de uma maneira um pouco manipuladora das atenções. Acima de tudo, mostravam vontade de terminar os módulos com o sucesso que a vida profissional lhes exigia.

3. Aulas Assistidas

Entre Setembro e Dezembro a estagiária iniciou o processo de observação das aulas de Português lecionadas pela Professora Conceição Carvalho. Esta é talvez a parte mais importante da aprendizagem da profissão de professor, denominada “*silent fase*”, por Ruth Wajnryb (1992)²². Esta autora defende a frequência deste processo ao longo da carreira de docente, seja numa fase inicial, seja para aprofundar a eficácia de uma mudança ou persistência de estratégias, seja numa fase posterior, em que o profissional pede a um colega que o observe, de modo a que possa obter uma segunda opinião.

Durante esta fase, a estagiária aprendeu como se lida com uma turma que não se conhece previamente (8ºA) e como se lida com uma turma já conhecida (12ºE e F). O ensino não pode ser o mesmo, num caso e noutro, assim como as regras em sala de aula e as formas de tratamento. Por outras palavras, com jovens adolescentes, o professor ainda é um anexo da família e deve fundir as tarefas de ensinar com as de educar. Já com jovens adultos tal não é esperado nem bem-vindo da parte do professor, pelo que os alunos já conhecem as regras. Será sempre simpático lembrá-las, mas devem ser aplicadas sem muitos avisos, uma vez que se espera que um adulto seja responsável por si mesmo. É sempre necessário conhecer os casos, porque certos alunos apresentam condicionantes de aprendizagem que é necessário ter em conta. Tal informação não teria sido completamente assimilada pela estagiária se ela não tivesse assistido às aulas.

Em relação ao 8º ano, verificou-se um processo de disciplinarização progressivo: numa fase inicial, os alunos demonstravam comportamentos que não

²² WAJNRYB, RUTH (1992), *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*, Cambridge: Cambridge University Press, p.7.

eram benéficos ao seu processo de aprendizagem e reagiam apreensivamente às regras que eram novas para eles, mas, aos poucos, começaram a ver benefícios claros nessas regras (apesar da idade jovem) que assimilaram completamente. Entre as estratégias observadas neste período, podemos destacar as seguintes: ser-se muito claro, numa fase inicial, em relação ao comportamento esperado de ambas as partes; assinar-se uma declaração de comportamento; destacar o comportamento benéfico de um aluno, quando este o assume pela primeira vez, e a mesma coisa para o comportamento prejudicial; dar um destaque positivo a um aluno que castigámos na aula passada, de modo a que ele possa de alguma maneira ser “absolvido”, percebendo que o comportamento é uma escolha sua e que nada é imutável.

Outros aspetos observados foram: o tom de voz do professor nas várias situações; a postura corporal; e a organização das tarefas por aula.

4. Aulas Lecionadas – 8ªA

4.1. Literatura e constelações de texto

O primeiro texto que foi atribuído à estagiária constava do manual, *O Clã do Urso das Cavernas*, de Jean M. Auel²³. Ao lê-lo, procurou uma temática que pudesse relacionar com alguma realidade, além do próprio texto, e deparou-se com um belo quadro: o momento em que a personagem feminina de um clã pré-histórico encontra uma criança indefesa de outra espécie, também ela homínide, e é confrontada com uma decisão: a escolha entre o seu sentimento de compaixão e a lógica do sistema em que estava inserida. Esta questão pareceu-lhe fulcral e intemporal, tendo sido ela o ponto de partida de todo o trabalho feito. Encontrou o conto ‘O Homem’, de Sophia de Mello Breyner Andresen, no qual também é posta esta questão. Tinha a ideia de promover um debate intertextos, o qual, infelizmente não foi possível, devido à

²³ AUDEL, Jean M. (2006) *O Clã do Urso das Cavernas*, A Esfera dos Livros.

necessidade de um maior esclarecimento, por parte dos alunos, em relação às categorias da narrativa. Porém, os alunos já conheciam um excerto do conto, que havia sido utilizado num teste de avaliação, e, por isso, foi possível incluir este tipo de questões. Além disso, constava no manual uma menção a um filme homónimo de Michael Chapman, que foi integrado nesta constelação, numa primeira abordagem do assunto.

Ao longo de todo o ano letivo, os textos foram-se encaixando uns a seguir aos outros mantendo sempre a temática social. O texto que se seguiu também constava no manual, no âmbito de escritores de língua portuguesa de padrão não europeu: Mia Couto, com o excerto de “O mendigo Sexta-Feira jogando no mundial”²⁴. Aqui o diálogo não foi feito intertextos, mas inter-realidades: foi pedido aos alunos que levassem a ficção a outro nível: ‘e se o doutor tivesse escrito a carta em defesa do mendigo, o que será que teria acontecido?’ Para responder a este tipo de pergunta, é necessária uma interiorização da realidade retratada, assim como a apropriação das características das personagens envolvidas, mais o fator imaginação ou dedução.

Seguidamente, entrou o texto humorístico, com o texto de Luís Veríssimo²⁵, “O Homem trocado”. Neste caso, a estagiária teve alguma dificuldade em manter o raciocínio e precisou da ajuda da sua orientadora: o humor utilizado era referente às múltiplas desgraças a que está sujeito quem depende do funcionamento dos serviços estatais. Este raciocínio foi difícil de atingir por parte dos alunos, na medida em que a função social do humor passa, por vezes, despercebida aos olhares menos atentos. No entanto, ao surgir em seguimento dos textos anteriores, foi possível acompanhá-lo, com a orientação das professoras²⁶. Era possível, então, começar a pensar nas várias maneiras de denúncia da realidade social: narrativa histórica de ficção; conto e texto humorístico.

A unidade seguinte correspondia ao texto dramático e não foi lecionada pela estagiária, que apenas elaborou um teste de avaliação, baseado nas aulas às quais assistiu. Na verdade, tinha em vista lecionar a sua matéria de eleição — a Poesia: além

²⁴ COUTO, Mia (2009), “O mendigo Sexta-Feira jogando no Mundial”. In: *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, p.147.

²⁵ In VERÍSSIMO, Luís Fernando (2001) “O Homem Trocado”. In: *Comédias para se Ler na Escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, p.148.

²⁶ Mais especificamente pela estagiária que, por sua vez, havia sido orientada pela professora titular.

de constituir um manancial de leituras subjetivas, devido à linguagem simbólica em que se expressa; é uma arte a que a própria estagiária se dedica e parecia-lhe a oportunidade ideal para expressar essa paixão como foi descrito no sub-capítulo ‘O Professor como Amante da Arte’.

Mantendo a lógica e a coerência da constelação de textos, os poemas escolhidos privilegiavam a temática social em duas épocas: Manuel Alegre, *As Mãos* e Ana Paula Inácio, *Como vais tu morrer*, — O otimismo sonhador dos anos 60 *versus* o desalento de quem ainda sonha mas já não acredita, tão característico da poesia contemporânea.

Na última unidade didática lecionada, a orientadora sugeriu que elaborasse um confronto de tipologias, para que a sua partida fosse encerrada de um modo conclusivo que resumisse o conteúdo do ano letivo. Sendo, assim, a estagiária construiu uma nova constelação, peça fractal da grande constelação de todo o ano. Privilegiando os clássicos, que nos ensinam quem nós somos, enquanto espelho de toda a humanidade anterior a nós, ela recorreu a um tema marcante e intemporal: a figura do rebelde. Este é, digamos, algo de sagrado, ou melhor, consagrado na literatura mundial. Sem ele, não haveria Sansões nem Hércules, não haveria heróis, nem mudanças, nem aventuras e desventuras, não haveria modelos inspiradores, musas masculinas²⁷ da literatura.

Os textos escolhidos foram os seguintes: um excerto de uma tradução de *Prometeu Agrilhado* de Ésquilo, nomeadamente, o diálogo feroz entre Hermes e Prometeu; um poema de Joaquim Namorado, também ele intitulado *Prometeu*; a fábula de La Fontaine, ‘O cão e o lobo’; e um texto de Osho, “O Rebelde”. Portanto, texto dramático, lírico, fábula e expositivo-argumentativo. No entanto o último texto foi considerado inadequado à faixa etária, pelo que foi substituído por outro do mesmo autor, “Liberdade é responsabilidade”, que focava outro aspeto do mesmo tema.

²⁷ O termo “masculinas” não deve ser interpretado em relação ao sexo de nascença ou ao género adquirido socialmente. Refere-se antes à qualidade masculina inerente a todos os indivíduos, na medida em que os seres partilham ambos os géneros nos seus cromossomas. Poderá ser entendido como o elogio à polaridade *Yang* na cultura oriental, ou a faceta da ação, não da reação, a inspiração vital que impele a vida.

Estes textos constavam numa ficha, a qual foi resolvida com dificuldade pelos alunos, sobretudo a relacionarem as personagens dos vários textos.

A última aula lecionada foi um debate sobre estes temas: liberdade, submissão, benefícios, riscos...

4.2. Gramática²⁸ e outras questões formais

O primeiro texto, *O Clã do Urso das Cavernas*, serviu de pretexto para se estudar as categorias da narrativa e os modos de expressão; no segundo texto, “O Mendigo Sexta-Feira Jogando no Mundial”, a estagiária expôs as subclasses do advérbio; aquando do terceiro texto, “O Homem Trocado”, houve uma breve apresentação sobre os tipos de cómico; depois de ter elaborado o teste de avaliação, foi oportuno introduzir o texto poético e suas estruturas formais. Os alunos foram avaliados a nível de oralidade, escuta, leitura e escrita.

4.3. Recursos e suportes utilizados

Na preparação para estas aulas, foi utilizado, sobretudo, o manual²⁹, exceto para as aulas de poesia, mas também um filme, que vinha sugerido no manual, e que ajudou os alunos a entrarem no espírito da obra, “The Clan of the Cave Bear” de Michael Chapman de 1986, legendado em português. A propósito do texto de Mia Couto, foi utilizada uma canção dos Deolinda, “Lisboa não é a cidade perfeita”, para a qual havia um vídeo amador no *Youtube*, que continha imagens de vários sem-abrigo e ilustrava o ambiente do conto a ser estudado, ajudando a levantar algumas questões

²⁸ Para a elaboração foram usados os seguintes suportes gramaticais, além do que constava no manual: OLIVEIRA, Luísa e Leonor Sardinha (2007) *Saber Português Hoje – Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa*, Lisboa: Didáctica Editora;

SERÓDIO, Cristina, Dulce Pereira, Esperança Caldeira, Isabel Falé et alii (2011) *Nova Gramática Didática De Português*, Carnaxide: Santillana Constância;

²⁹ AMARO, Alice (2012) *Novas Leituras 8, Língua Portuguesa 8ºano*, Lisboa: Edições Asa.

de interesse. Para o estudo do texto “O Homem Trocado”, foi feito um *PowerPoint*, que explicava muito brevemente a história da comédia, os tipos de cómico e as suas funções. Nele estavam integrados três pequenos vídeos: uma situação cómica real, que aconteceu num simulacro de bombeiros; um excerto da série humorística *Vip Manicure*; e outro do *talk show Gato Fedorento*, na medida em que houve a preocupação de usar recursos com os quais os alunos já estivessem familiarizados. Por isso, quando foi necessário que os alunos identificassem qual dos tipos de cómico fora utilizado em particular, foi escolhido um pequeno excerto do humorista Buster Keaton, cujo trabalho não é tão popular entre os jovens atualmente; nos restantes assuntos, foram elaboradas fichas originais expositivas e de exercícios.

5. Aulas lecionadas – 12ºE e F

No 12º ano, a estagiária lecionou uma unidade didática de três aulas, referente ao género dramático, a partir da peça *Felizmente Há Luar*, de Luís de Sttau Monteiro. Esta foi intercalada com uma visita de estudo à Quinta da Regaleira, integrada no estudo da unidade anterior, Fernando Pessoa Ortónimo, os heterónimos Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos e a *Mensagem*. No seguimento da visita de estudo, a estagiária preparou uma aula sobre a mesma, com textos pesquisados sobre o local da visita, adaptados do portal da *Internet*, com perguntas que pretendiam avaliar o interesse dos alunos, além da capacidade de retenção de informação, a partir de um suporte escrito informativo, questionamento e posição crítica.

Num primeiro instante, ao apresentar um *PowerPoint*, que elaborou sobre os contextos históricos envolvidos em *Felizmente Há Luar*, sentiu alguma resistência por parte dos alunos, que demonstravam saber tratar-se de uma professora temporária, com pouco poder sobre o seu percurso. Mas será necessário exercer poder sobre os alunos para contribuir para a sua aprendizagem ativa? Esta experiência revelou que não, já que os alunos demonstraram interesse pelos textos da peça: todos queriam ler as falas de alguma personagem, não escondiam críticas às suas atitudes, comparavam-

nos com realidades suas conhecidas, sem precisar de grande impulso por parte das docentes, e estavam curiosos em relação ao desenlace dos acontecimentos, apesar de já conhecerem a história da peça, que lhes tinha sido revelada no *PowerPoint*. O que foi observado foi falta de interesse em relação a aulas expositivas com informação, o que levou a estagiária a concluir que estes jovens apreciam mais pesquisar a informação eles próprios, à medida que a curiosidade os conduz, do que sentar-se calados a escutar e a anotar apontamentos. Será, portanto, produtivo, num cenário como este, apresentar questões-chave ou elementos incertos, devidamente acompanhados de um guia de pesquisa, acesso à sala dos computadores e à biblioteca, isto é, a elaboração de uma pesquisa orientada. No entanto, tal não foi possível desenvolver em apenas quatro aulas.

As perguntas que lhes foram apresentadas revelaram-se difíceis, pois exigiam uma interiorização profunda da peça, que não foi lida as vezes suficientes para o efeito, além de terem demonstrado alguma timidez no que tocava ao diálogo entre épocas e sua relação com a atualidade, sobre a qual se diz muito nos meios de comunicação e nos cafés. Teria sido produtiva a intensificação de debates sobre os temas do presente, uma vez que os estudantes demonstraram ser capazes de raciocínios complexos, porém assumindo alguma dificuldade em expressar-se coerentemente.

Alguns alunos preferiam não participar, estavam mentalmente ausentes, o que acontece em todas as turmas e em todos os anos. Para esses, podemos concluir que o ensino, em turmas concentradas de alunos com interesses diferentes, não está a resultar e que seria preferível o acesso a um tipo de ensino mais personalizado, que os envolvesse mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

5.1 Recursos e suportes utilizados

Na preparação das aulas de 12º ano, a estagiária refletiu sobre a obra e seus jogos temporais. Elaborou um *PowerPoint* introdutório sobre a obra *Felizmente Há*

Luar, com informações e imagens que pesquisou no *Google*. (as fontes encontram-se dentro do Anexo II, Sequência 3) Incluiu, também, um trecho de um dos programas de José Hermano Saraiva³⁰, em que fala do forte S. Julião da Barra e conta a história de Gomes Freire de Andrade. Depois, elaborou a “Ficha sobre a Contextualização de *Felizmente Há Luar*” (dentro da mesma sequência), com a intenção de conduzir os alunos ao passo seguinte: após terem assistido a uma análise de eventos paralelos entre dois tempos no passado, procurar que repetissem o processo entre o passado e a atualidade; além disso, era-lhes pedido que expusessem uma reflexão sobre um ponto de vista de um autor acerca do conceito de liberdade, tema central da obra a ser estudada. Pareceu um bom começo.

O passo seguinte partiu da leitura de um exemplar da obra e reflexões sobre sentidos óbvios e implícitos. Não tardou a ser visível o delinear de duas frentes opostas na sua narrativa. Quando se tornou preciso o momento da obra em que a aula seria lecionada, foi elaborada uma ficha interpretativa, onde se traçavam características das personagens de uma dessas frentes – a do poder: de um lado os membros da Regência do Reino, do outro os denunciante. Os alunos preencheram esta ficha mais lentamente do que o esperado, pois, apesar de terem facilidade em responder, custava-lhes encontrar as partes do texto referentes a cada pergunta. As causas deste fenómeno dever-se-ão ou à falta de capacidade de memorização do texto enquanto o liam, ou à pouca capacidade de síntese e seleção. No entanto, quando confrontados oralmente, revelaram raciocínios rápidos e coerentes.

A estagiária elaborou, também, uma proposta de produção escrita (Ficha “Se eu fosse dramaturgo”, na mesma sequência) que não foi utilizada devido ao tempo extenso em que realizaram a ficha interpretativa e por esta já conter elementos de avaliação suficientes.

A meio desta unidade, foi realizada uma visita de estudo à Quinta da Regaleira, para a qual a professora estagiária preparou duas fichas, com material que retirou da página oficial do local, informação da *Wikipedia* e a colaboração da professora orientadora (ver as duas fichas em Anexo II, Sequência 4). Pretendia-se que a primeira ficha fizesse um resumo histórico-turístico do local para quem não foi, assim como

³⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=2xx1gFUiU2g>

para quem estava distraído durante a visita. Por outro lado, a estagiária tinha verificado que as turmas foram acompanhadas por vários guias que faziam turnos distintos e contavam pormenores diferentes. Assim, mesmo o aluno mais atento poderia ler informações inéditas nesta ficha. A outra ficha foi um questionário crítico sobre a informação lida. Pretendia-se avaliar a capacidade de seleção de informação, pela descodificação e associação de expressões sinónimas. Por outro lado, interessava saber as impressões dos alunos em relação à visita; por isso, se colocou uma proposta de reflexão acerca de uma frase de Álvaro de Campos.

6. Atividades realizadas na Escola

6.1. Participação na visita de estudo do 12º E/F à Quinta da Regaleira

No dia 23 de Janeiro de 2013, quarta-feira, a professora estagiária acompanhou a visita de estudo à Quinta da Regaleira, em Sintra, programada pela Escola Secundária Camilo Castelo Branco para todas as turmas do 12º ano no âmbito das disciplinas de Português, Literatura Portuguesa e História.

Esta visita foi realizada com o objetivo de contextualizar o estudo de Fernando Pessoa e seus heterónimos e de História de Portugal Contemporâneo. Participaram cerca de cem alunos, pertencentes a seis turmas, acompanhados por dois professores em média, por turma.

Apesar de a estagiária não ter participado da organização da visita, elaborou fichas informativas e de avaliação sobre a mesma, que apresentou na aula de segunda-feira dia 28.

A experiência foi fabulosa, apesar de a estagiária ter notado fraca motivação na maioria dos seus alunos, já jovens adultos e zelosos da sua sedentariedade. Em relação a este aspeto, ela não considera de todo benéfico a restrição aos métodos de

aprendizagem que geralmente resultam, para estes alunos, do campo da multimédia. De resto, a função da professora Helena, nesta visita, resumiu-se, sobretudo, a zelar pelo bom comportamento dos alunos, auxiliando a criar uma consciência de património.

6.2. Participação nas atividades de comemoração do Dia do Livro.

No dia 23 de Abril, realizaram-se as comemorações do Dia do Livro, organizadas pela professora Conceição Carvalho. Nestas atividades, a professora estagiária teve uma participação cooperante, obedecendo às indicações dadas pela professora orientadora.

6.3. Proposta de atividade “O Texto da Minha Turma”

No âmbito do processo de estágio, Helena Moniz elaborou uma proposta de atividade para ser realizada dentro da turma, que consistia em fazer uma colagem de textos com os quais os alunos se identificassem, formando um coletivo textual que funcionasse como um espelho da turma. Infelizmente, por motivos que lhe são alheios, não foi executada.

III - O ESTÁGIO NO COLÉGIO S. TOMÁS DE AQUINO

Em paralelo com o estágio em Português na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, a estagiária assistiu a cerca de 75% das aulas de Latim de uma única turma: o 7ºC, devido a incompatibilidades de horário. Foi-lhe permitido lecionar três aulas assistidas, nas quais abordou as seguintes temáticas: leitura em Latim de um texto da sebenta, análise gramatical frase a frase e tradução; a introdução de um aspeto gramatical: o Infinitivo Perfeito, para o qual elaborou uma ficha de exercícios de aprendizagem e consolidação; preparou um *PowerPoint* sobre o casamento romano, no âmbito da cultura latina, que não foi utilizado, por penalização aos alunos pelo seu mau comportamento e boicote da aula.

Este estágio foi supervisionado pela Professora Doutora Leonor Santa Bárbara, que orientou, reviu e comentou todos os materiais e assistiu às aulas dadas; e possibilitado pela Coordenadora de Latim do Colégio, Dr.ª Ana Correia da Silva, pelo professor que acompanha a turma, Dr. Gabriel Silva e supervisionado pela diretora de turma, que ajudava a manter o bom ambiente em sala de aula.

1. Caracterização do Colégio

O Colégio S. Tomás de Aquino fica situado no topo da Avenida Maria Helena Vieira da Silva, na Quinta das Conchas, e foi fundado pela APECEF (Associação Para a Educação, Cultura e Formação). Trata-se de um colégio de Ensino Católico, organizado em Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e Liceu, tendo a particularidade de proporcionar ensino do Latim desde o 5º ao 9º ano.

Tratando-se de uma escola mais vocacionada para o ensino das ciências exatas, a interpretação dos textos latinos, na sua maioria forjados, não é muito relevante, sendo que se debruçam, sobretudo, em questões gramaticais, que vão sendo desenvolvidas de forma muito simples e gradual ao longo dos cinco anos, sendo dada uma importância secundária aos aspetos histórico-culturais. Por esse fator, a estagiária

viu-se impossibilitada de desenvolver um trabalho que privilegiasse a interpretação, tendo-se focado, sobretudo, na parte gramatical da língua.

No entanto, por se tratar de uma apropriação natural que segue uma leitura, existem maneiras de preparar os alunos para interpretações profundas de textos latinos, sem ensinar e avaliar diretamente essas capacidades. Um ensino correto, aprofundado e insistente sobre a gramática latina, possibilitará o desenvolvimento de interpretações mais aproximadas às dos autores, a par do trabalho que realizam nas disciplinas de Literatura Portuguesa e Filosofia.

Diremos que, por exemplo, será impossível que os alunos compreendam corretamente um texto se não tiverem assimilado as características sintáticas do Latim, se não conhecerem as desinências das declinações e não dominarem o papel dos casos. É conhecido o exemplo da frase *Graecos Romani vinxerunt*, em que é indispensável que os alunos reconheçam *Romani* enquanto caso nominativo e, portanto, o sujeito da frase, oposto a *Graecos* que pertence ao caso acusativo, sendo o complemento direto. Sem este conhecimento bem consolidado, uma frase tão simples como *Os Romanos venceram os Gregos* ganha o sentido inverso, devido às regras da língua de chegada, ou seja, o Português, em que a função sintática é determinada pela posição na frase.

2. Caracterização da Turma de Trabalho: 7ºC

O 7ºC é uma turma composta por 23 alunos, na sua maioria, rapazes. São alunos bastante jovens, que ainda não assimilaram posturas de comportamento adequadas à aprendizagem numa sala de aula: são instáveis, procuram desviar o foco do que está a ser ensinado para si próprios, monopolizando a atenção dos colegas; entram facilmente em competição selvagem, fazem comentários inapropriados e reagem da forma esperada, apenas por medo.

No entanto, expressam a necessidade de fazerem parte do processo de ensino aprendizagem, sendo entusiastas para responder às questões colocadas e mostrando orgulho quando respondem acertadamente, o que geralmente acontece. Na verdade, trata-se de excelentes alunos, com uma inteligência acima da média, para quem o ensino tradicional já não serve, e necessitariam de um acompanhamento mais personalizado, que as turmas não permitem.

Dentro desta turma, destacam-se alguns alunos (cerca de cinco), que apresentam um comportamento mais maduro e que já estão ambientados com as regras de ensino e, por isso, conseguem gerir a sua aprendizagem com um sucesso que ronda a média de 18 valores, contra todos obstáculos.

3. Aulas Assistidas

Nas aulas observadas pela estagiária, verificou-se que os alunos, regra geral, reconhecem os casos e sabem as funções sintáticas. Sabem todo o vocabulário de cor e traduzem diretamente do texto forjado, sem o recurso a dicionário. Apresentam capacidades de raciocínio brilhantes e fácil apreensão das matérias. O que foi notado como absolutamente prejudicial foi o comportamento instável da maior parte dos alunos, provavelmente devido à idade e ao facto de se tratar da última aula do dia. Não tendo qualquer respeito por si próprios, nem pelos colegas nem pelos professores, boicotam aulas sistematicamente, falando em voz alta, tornando muito difícil a comunicação professor-aluno e aluno-professor. Aliado à falta de respeito que têm uns pelos outros, são ferozes críticos e estão sempre buscando alguma maneira de humilhar qualquer colega que tente responder à pergunta solicitada. Pelos motivos apresentados, quando seleccionados para responderem, foram observadas hesitações, demasiado tempo de raciocínio e respostas erradas, induzidas pelo colega do lado, comportamentos que poderiam levar algum professor mais desatento a avaliá-los como ignorância em relação à pergunta solicitada. No entanto, o facto de

responderem muitas vezes acertadamente, o serem capazes de prestar atenção e apresentarem raciocínios lógicos, apesar dos impedimentos já referidos, comprova o saber da maioria destes alunos. Será, então, favorável ir apresentando gradualmente frases de maior complexidade sintática, uma vez que os alunos apresentam os ditos conhecimentos necessários.

O facto de ter assistido a 75% das aulas permitiu à estagiária apropriar-se do modelo de ensino utilizado pelo professor titular da turma, Dr. Gabriel Silva: o recurso a várias técnicas de controlo do barulho e resgate da atenção; a total descodificação de cada frase, proporcionada por uma análise completa feita aluno a aluno, que incluía: casos, funções sintáticas, tempos verbais e tradução; o aproveitar hesitações para consolidação da matéria antiga: quando um aluno se enganava num tempo verbal, era-lhe pedido que conjugasse a forma em todas as pessoas e números e só em seguida é que o professor voltava à frase inicial; o conhecer os comportamentos dos alunos, saber com que alunos é necessário descontrair um pouco para que se recordem da resposta e com quais é necessário ser-se mais severo ou nem sequer conceder o direito a uma resposta, para não prejudicar o ambiente de trabalho, a quais é necessário conceder mais tempo para responder; qual o conhecimento que os alunos já possuem bem consolidado e com qual não estão familiarizados, entre outros critérios, que são fulcrais no processo efetivo de ensino aprendizagem.

4. Aulas Lecionadas

Como foi referido, foi permitido à estagiária lecionar três aulas, nas quais procurou insistir, sobretudo, na aquisição das estruturas gramaticais apresentadas nos textos, atribuídos (primeira aula) ou adaptados pela própria (segunda aula). Repetiu várias vezes as mesmas questões, para que os alunos as tivessem constantemente presentes.

Teve a oportunidade de introduzir um tema gramatical, o *Infinitivo Perfeito*, e de o exercitar em traduções de frases. Para a terceira aula, tinha preparado um

PowerPoint sobre o casamento romano, para que pudesse ser observada a trabalhar um tema de cultura, mas este não foi apresentado intencionalmente para penalizar a turma que assumiu um comportamento de boicote de toda a aula, fazendo com que a correção do trabalho de casa, um exercício de retroversão e a sua correção, durasse o triplo do tempo que tinha sido agendado.

Terminado o estágio de Latim, a professora estagiária procurará utilizar nas suas futuras aulas um método que privilegie textos latinos literários de gradual complexidade, colocando, porém, o relevo principal sempre nas suas estruturas sintáticas. Daí a importância da adaptação dos textos à realidade das turmas. Tal como se defende para as aulas de Português e de Literatura Portuguesa, os textos serão agrupados segundo uma harmonia, para que os alunos possam efetuar um percurso através deles, caminhando com eles, assimilando-os, tornando-os parte integrante de quem são. Serão privilegiados textos que exponham valores éticos que possam ser acolhidos numa sociedade atual mais humana, como os de Cícero e Séneca, entre outros. Afinal, não podemos perder de vista que a principal função do professor de Latim será ajudar a criar um mundo mais humano, trazendo de volta alguns dos valores universais que se perderam, legitimados pela Antiguidade como bases da nossa própria cultura ocidental.

4.1. Recursos e materiais utilizados

Para a preparação das aulas referidas, a estagiária baseou-se, sobretudo na sebenta adotada³¹. O primeiro texto está localizado na página 31 e foi traduzido com o auxílio do dicionário da Porto Editora³² e de várias gramáticas³³. Teve a preocupação

³¹ HOLTERMANN, H. e H. Baumgarten (2006) *Latim 7* (traduzido e adaptado pelo Departamento de Latim com a colaboração do Departamento de Alemão do Colégio) do original *Ianua Nova 1 e Ianua Nova 1: Übungsheft*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 3.ª ed.

³² ALMEIDA, António Rodrigues de (coord.), (2012) *Dicionário de Latim-Português*, Porto: Porto Editora.

³³ BORREGANA, António Afonso (1999) *Gramática Latina*, Lisboa: Lisboa Editora SA;
FIGUEIREDO, José Nunes de e Maria Ana Almendra (1965) *Compêndio de Gramática Latina*, Coimbra: Coimbra Editora, Limitada;

de consultar o vocabulário que constava na sebenta dos alunos, assim como na anterior, referente ao 5º e 6º ano, para que não houvesse divergência de significados. Elaborou uma ficha de apoio à tradução, baseada no texto (cf. sequência 11, em Anexo, para todos os materiais elaborados para as aulas de Latim).

Para a segunda aula, elaborou uma ficha sobre o Infinitivo Perfeito, partindo da observação de frases compostas por elementos já conhecidos pelos alunos. Assim, as características do Infinitivo Perfeito foram acrescentadas aos Perfeitos do Indicativo, que os alunos já tinham estudado. Os exercícios de aplicação foram construídos com base nos modelos que os alunos costumam praticar. Foram utilizadas as gramáticas referidas na nota anterior.

Para o *PowerPoint*, foram utilizadas imagens do *Google* e informação de outros *sites* que estão descritos dentro do ficheiro de texto “o casamento romano” que está na Sequência 11 dos Anexos.

STOCK, Dr. Leon (1970 e 73) *Gramática de Latim* (traduzido por António Moniz e Maria Celeste Moniz (2000) Lisboa: Editorial Presença) do original *Langenscheidts Kurzgrammatik Latein*, Berlin und München: Langenscheidt KG;
STOCK, Dr. Leon (1977) *Conjugação dos Verbos Latinos* (traduzido por António Moniz e Maria Celeste Moniz (2000) Lisboa: Editorial Presença) do original *Langenscheidts Verb-Tabellen Latein*, Berlin und München: Langenscheidt KG.

CONCLUSÃO

O tema da subjetividade nem sempre é fácil de aplicar pelos professores, quando estes não foram formados dentro dessa abordagem, nem de apreender por todos os alunos. Seria uma utopia imaginar um mundo em que todas as aulas de literatura não seriam senão debates intensivamente intelectuais, em que os alunos se descobrissem leitores autónomos, discutissem com paixão os seus autores e as suas obras, se enervassem, discordassem, obrigando o professor a intervir e a explicar que todos os pontos de vista são válidos, enquanto sentidos por um sujeito. Mas isso foi em outros tempos, com outras juventudes. Em tempos idos, houve gerações de leitores apaixonados por tudo o que se lesse, que devoravam livros e o faziam porque era proibido. Mas a realidade mudou e o proibido é hoje obrigatório. Nenhuma paixão obrigatória tem futuro, nem a mais sublime das ideias.

Tratar a subjetividade não é mais um método de avaliação, de construção de estatísticas, ou de enriquecimento de currículos: é um escape, uma brisa de ar fresco, um prazer que surge entre as coisas que são obrigatórias.

Colocando utopias de parte, que pode um professor idealista fazer nos nossos dias, lutando contra uma enchente de alunos que se recusa a mergulhar no imenso património das obras escritas?

Este relatório apresentou uma proposta que visou dar relevo à sensibilidade dos leitores, na medida em que se acredita na envolvimento afetiva como caminho na abordagem dos textos escritos. É preciso ter em conta que vivemos numa época marcada pelo hedonismo e são os professores que têm de se adaptar à juventude, sem, com isso, perderem de vista a responsabilização inerente ao crescimento intelectual dos alunos. É preciso mostrar-lhes as delícias desse compromisso, mostrar-lhes que a responsabilidade não tem de ser um processo doloroso, combater essa aversão. Colocar o foco na vida em si ajudará este papel, na medida em que a realidade concreta não é livre de responsabilidades, nem de sofrimento.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, António Rodrigues de (coord.) (2012) *Dicionário de Latim-Português*, Porto: Porto Editora;
- AMARO, Alice (2012) *Novas Leituras 8, Língua Portuguesa 8ºano*, Lisboa: Edições Asa;
- A.R. (1996) 'L'Unesco plaide pour une nouvelle utopie', (traduzido por Maria Teresa Geraldês Freire, in "Aprender Latim hoje: *otium an negotium?*", II Colóquio Clássico, Actas, 13-14 de Maio de 1997, Universidade de Aveiro, pp. 191-192) In *Le Monde de l'Education*, Mars: p.6;
- AUÉL, Jean M. (2006) *O Clã do Urso das Cavernas*, A Esfera dos Livros;
- BORREGANA, António Afonso (1999) *Gramática Latina*, Lisboa: Lisboa Editora SA;
- CALVINO, Ítalo (2009) *Porquê Ler os Clássicos?*, Lisboa: Teorema;
- COUTO, Mia (2009), "O mendigo Sexta-Feira jogando no Mundial". In: *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, p.147;
- FIGUEIREDO, José Nunes de e Maria Ana Almendra (1965) *Compêndio de Gramática Latina*, Coimbra: Coimbra Editora, Limitada;
- FONSECA, Fernanda Irene (1994) *Gramática e Pragmática, Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto: Porto Editora;
- FREIRE, Maria Teresa Geraldês (1997) "Aprender latim hoje: *otium an negotium?*", In *Actas II do Colóquio Clássico; 13-14 de Maio de 1997*, Aveiro: Universidade de Aveiro, p.194;
- GUSMÃO, Manuel (2011) *Uma Razão Dialógica. Ensaio sobre Literatura, a sua Experiência do Humano e a sua Teoria*, Lisboa: Avante;
- HOLTERMANN, H. e H. Baumgarten (2006) *Latim 7* (traduzido e adaptado pelo Departamento de Latim com a colaboração do Departamento de Alemão do Colégio) do original *Ianua Nova 1 e Ianua Nova 1: Übungsheft*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 3.ª ed.;

- MAYOS, G. (2004) "O Iluminismo frente ao Romantismo no marco da subjetividade moderna" (traduzido por Karine Salgado), *In: Ilustración y Romanticismo; Introducción a la polémica entre Kant y Herder*. Barcelona: Editorial Herder, p. 363-408;
- OLIVEIRA, Luísa e Leonor Sardinha (2007) *Saber Português Hoje – Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa*, Lisboa: Didáctica Editora;
- PENNAC, Daniel (1993), *Como um Romance*, Porto: Edições Asa;
- SERÔDIO, Cristina, Dulce Pereira, Esperança Caldeira, Isabel Falé *et alii* (2011) *Nova Gramática Didática De Português*, Carnaxide: Santillana Constância;
- SILVA, Vítor Aguiar e (2010) *As Humanidades, Os Estudos Culturais, O Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*, Coimbra: Edições Almedina. SA;
- STOCK, Dr. Leon (1970 e 73) *Gramática de Latim* (traduzido por António Moniz e Maria Celeste Moniz (2000) Lisboa: Editorial Presença) do original *Langenscheidts Kurzgrammatik Latein*, Berlin und München: Langenscheidt KG;
- STOCK, Dr. Leon (1977) *Conjugação dos Verbos Latinos* (traduzido por António Moniz e Maria Celeste Moniz (2000) Lisboa: Editorial Presença) do original *Langenscheidts Verb-Tabellen Latein*, Berlin und München: Langenscheidt KG;
- TORRÃO, João Manuel Nunes (1997) "A aquisição de vocabulário e o uso de dicionário", *In Actas do II Colóquio Clássico; 13-14 de Maio de 1997*, Aveiro: Universidade de Aveiro;
- VVAA (2005) *O Português nas Escolas, Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*, organizado por Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro, Coimbra: Edições Almedina SA;
- VERÍSSIMO, Luís Fernando (2001) "O Homem Trocado". *In: Comédias para se Ler na Escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, p.148;
- WAJNRYB, RUTH (1992), *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica das Professoras Doutoras Maria Leonor Santa Bárbara Carvalho e Maria Manuela Parreira da Silva, Professoras Auxiliares do Departamento de Estudos Portugueses da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Agradecimentos

Dedicado aos meus pais que tornaram este mestrado possível: à determinação da minha mãe e ao exemplo do meu pai, o único professor que me ensinou a interpretar literatura da maneira que hoje a ensino.

Dedicado também aos meus alunos do passado que me mostraram ser esta a maneira mais efetiva de aprender literatura.

Agradeço a todos os profissionais envolvidos neste processo de estágio pela amabilidade, orientação e disponibilidade.

Agradeço, também, a todas as pessoas que acreditam e praticam o conceito de escola-livre que se cruzaram no meu caminho, sem que eu as tivesse de ir procurar, amigos meus e a todas as pessoas que estiveram na reunião da associação cultural Montezurra, em Vieira do Minho.

RESUMO (ABSTRACT)

PALAVRAS-CHAVE: Interpretação; Subjetividade; Constelações de textos; Gramática Latina; Literatura; Português; Latim;

KEYWORDS: Interpretation; Subjectivity; Text conjunctions; Latin Grammar, Literature, Portuguese, Latin;

Este relatório incide sobre a minha Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Camilo Castelo Branco e no Colégio S. Tomás de Aquino no ano letivo de 2012/2013. A descrição e a reflexão crítica centram-se na observação e na lecionação de aulas (Português 8º e 12º Anos e Latim 7º ano), nas quais foi sempre estabelecido um diálogo progressivo entre os vários textos estudados. A observação de aulas a nível do Português inclui o 8º e o 12º anos.

This report is based on my Supervised Teaching Practice in Secondary School Camilo Castelo Branco and Colégio S. Tomás de Aquino in the academic year 2012/2013. The description and critical reflection focus on observation and teaching classes (Portuguese 8th and 12th grades and Latin 7th grade) in which there was always a progressive dialogue among the various texts studied. The classroom observation in Portuguese includes the 8th and 12th grades.

ÍNDICE	página
Introdução.....	1
Percurso Pessoal e Justificação do Tema.....	1
Estado da Arte e Organização Teórica.....	3
I - A Construção da subjetividade.....	4
1. O perfil do professor de literatura, mediador da subjetividade	
1.1. O professor como amante da arte.....	5
1.2. O professor como facultador de interpretações	
1.2.1. O ato de ler em voz alta.....	6
1.2.2. A compreensão do texto através de outros textos.....	7
2. A construção de caminhos	
2.1. Flexibilidade enquadrada numa visão global.....	9
2.2. Conhecer a turma: conhecimentos prévios, interesses pessoais e o fortalecimento da autoestima intelectual.....	10
2.3. Critérios de hierarquia textual.....	12
3. Avaliação.....	14
4. O professor de línguas clássicas e a subjetividade:	
4.1. Porquê ensinar as línguas clássicas?.....	16
4.2. O texto escrito.....	19
4.3. A memorização de vocabulário no desenvolvimento das competências subjetivas.....	20
II - O Estágio na Escola Secundária Camilo Castelo Branco.....	22
1. Caracterização da Escola.....	22
2. Caracterização das turmas de trabalho: 8ºA.....	23
12º E e F (CEF).....	24
3. Aulas Assistidas.....	25

4. Aulas Lecionadas - 8ºA	
4.1. Literatura e constelações de texto.....	26
4.2. Gramática e outras questões formais exigidas pelo Programa.....	29
4.3. Recursos e suportes utilizados.....	29
5. Aulas Lecionadas – 12ºE/F.....	30
5.1. Recursos e suportes utilizados.....	31
6. Atividades realizadas na escola	
6.1. Participação na visita de estudo do 12º E/F à Quinta da Regaleira	33
6.2. Participação nas atividades de comemoração do Dia Livro.....	34
6.3. Proposta de Atividade “O Texto da Minha Turma”	34
III - O Estágio no Colégio S. Tomás de Aquino.....	35
1. Caracterização do colégio.....	35
2. Caracterização da turma de trabalho: 7ºC.....	36
3. Aulas Assistidas.....	37
4. Aulas Lecionadas.....	38
4.1. Recursos e Materiais elaborados.....	39
Conclusão geral.....	41
Bibliografia.....	42

Anexos

digitais

(pastas)

Anexo I - Estado da Arte: Lista de teses relatórios e artigos científicos

Anexo II

(organizado cronologicamente por sequências lecionadas e outras. Inclui as planificações, fichas originais, recursos elaborados e utilizados)

Sequência 1 – Fichas introdutórias – 8ºA

Sequência 2 – *O Clã do Urso das Cavernas* – 8ºA

Sequência 3 – *Felizmente Há Luar* – 12º E e F

Sequência 4 – Visita de Estudo à Quinta da Regaleira – 12º E e F

Sequência 5 – Mia Couto – 8ºA

Sequência 6 – ‘O Homem Trocado’ – 8ºA

Sequência 7 – Ficha de Avaliação *Falar a Verdade a Mentir* – 8ºA

Sequência 8 – Proposta de atividade ‘O Texto da Minha Turma’ – 8ºA

Sequência 9 – Texto Poético – 8ºA

Sequência 10 – Trabalho sobre várias tipologias: ‘O Rebelde’ na literatura
– 8ºA

Sequência 11 – Aulas de Latim

Anexo III – Atas das reuniões

Anexo IV – Outros Materiais (fotografias das escolas)